

Ortswechsel

Neue Lernorte
in der politischen Bildung

REDAKTIONSANSCHRIFTEN

Wochenschau Verlag
Adolf-Damaschke-Str. 10
65824 Schwalbach/Ts.
Fax: 0 61 96/860 60
E-Mail: info@wochenschau-verlag.de
www.wochenschau-verlag.de

Prof. Dr. Wolfgang Sander
(Chefredaktion)
Justus-Liebig-Universität,
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Karl-Glöckner-Str. 21 E
35394 Gießen
Fax: 06 41/9 2 34 09
E-Mail: wolfgang.sander@sowi.uni-giessen.de

Prof. Dr. Benno Hafeneeger
Institut für Erziehungswissenschaft,
Philipps-Universität Marburg
Wilhelm-Röpke-Str. 6b/II
35032 Marburg
Tel.: 0 64 21/2 82 51 73
Fax: 0 64 21/2 82 89 46
E-Mail: hafenege@staff.uni-marburg.de

Prof. Dr. Peter Henkenborg
Philipps-Universität Marburg
FB Gesellschaftswissenschaften und
Philosophie
Wilhelm-Röpke-Str. 6b
35032 Marburg
E-Mail: henkebo@staff.uni-marburg.de

Dr. Stefan Rappenglück
(Rubrik Best practice)
CAP - Centrum für angewandte Politikforschung
Universität München
Forschungsgruppe Jugend und Europa
Prinzregentenstr. 7
80538 München
Tel.: 089/21 80-13 42
Fax: 089/21 80-13 41

Prof. Dr. Christine Zeuner
Helmut-Schmidt-Universität
(Universität der Bundeswehr Hamburg)
Holstenhofweg 85
22043 Hamburg
Tel.: 040/6541-2796
E-Mail: zeuner@hsu-hh.de

Beirat: Prof. Dr. Rita Süßmuth, Prof. Dr. Hubertus
Buchstein, Prof. Dr. Heiner Keupp, Prof. Dr. Roland
Reichenbach, Prof. em. Dr. Bernhard Sutor

Die Rubrik Szene wird betreut von
Katja Petersen.
Hinweise und Informationen werden erbeten an:
kursiv-szene@wochenschau-verlag.de

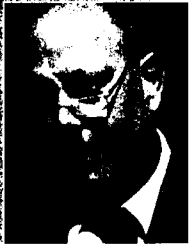
Beiträge und Meinungsäußerungen zur
Diskussion und Informationen zu Ereignissen und
Veranstaltungen, die für die politische Bildung
von allgemeinem Interesse sind, sind erwünscht.
Näheres siehe Impressum.

Federführender Redakteur dieses Heftes:
Prof. Dr. Benno Hafeneeger

Impressum: siehe Seite 79

Editorial	4
Szene	5
Schwerpunkt:	
Ortswechsel	
Neue Lernorte in der politischen Bildung	13
Ronald Hitzler, Michaela Pfadenhauer	
Lernen in Szenen	
Über die ‚andere‘ Jugendbildung	14
Ulrich Deinert	
Neue Lernorte durch die sozialräumliche Öffnung	
von Schule und Jugendarbeit	24
Niko Rollmann	
Wir gehen unter die Erde!	
Unterirdische Architektur in der Erwachsenenbildung	34
Dorothea Höck	
„Ich sehe mein Leben jetzt anders!“	40
Beate Schmidt-Beblau	
Europa auf der Straße	
Europa – mit Methode	50
Helmolt Rademacher	
Impulse für die Demokratieerziehung	58
Titus Möllenbeck	
Lokal denken – Global lernen	
Politische Bildung auf neuen Wegen?	66
Forum	
Wolfgang Meseth	
Schulisches und außerschulisches Lernen im Vergleich	
Eine empirische Untersuchung über die Vermittlung der Geschichte des Nationalsozialismus im Unterricht, in außerschulischen Bildungseinrichtungen und in Gedenkstätten	74
Wolfgang Sander	
Perspektiven interkulturellen Lernens –	
kritische Anfragen aus der Sicht der Politikdidaktik	84
Services	
Fachliteratur	94
... und außerdem	104

Lernen in Szenen Über die ‚andere‘ Jugendbildung



DR. RONALD HITZLER

Dr. Ronald Hitzler ist Professor am Lehrstuhl für Allgemeine Soziologie, Fachbereich ‚Erziehungswissenschaft und Soziologie‘ an der Fakultät ‚Wirtschafts- und Sozialwissenschaften‘ der Universität Dortmund

DR. MICHAELA
PFADENHAUER

Dr. Michaela Pfadenhauer ist Professorin am Lehrstuhl für Soziologie – unter besonderer Berücksichtigung des Kompetenzerwerbs an der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Karlsruhe (TH)

Juvenilität und die ‚Verführung‘ zur Zerstreung

Unter den kulturellen Bedingungen unserer Gegenwartsgesellschaft lässt sich *kein* normativer Standpunkt für irgendein Bildungskonzept mehr ausmachen, der nicht (hochgradig) strittig bzw. durch entsprechende Gegenpositionen bereits unterminiert wäre. Modernisierungstheoretisch betrachtet konkurriert und konfligiert folglich die herkömmliche ‚Pflicht‘ zur Bildung auf dem zunehmend pluralisierten und infolgedessen für den potentiellen Bildungskonsumenten zusehends ‚offenen‘ Markt der Wissensangebote mit einer allgegenwärtigen (bzw. jederzeit durch Jeden und Jede aktivierbaren) ‚Verführung‘ zur Zerstreung.¹

Diese allgegenwärtige ‚Verführung‘ zur Zerstreung wiederum korreliert mit einer – allen aktuellen wirtschaftlichen Problemen zum Trotz – gesellschaftlich haussierenden Geisteshaltung, die gegenwärtig für zunehmend mehr Menschen zu einer ‚echten‘ existenziellen Option wird: mit einer Geisteshaltung dezidiert Selbst-Entpflichtung, wie sie unter anderem etwa der Kulturpublizist Falko Blask (1996) unter dem Stichwort „Q-Faktor“ skizziert hat, oder wie sie von Trendforschern wie Johannes Goebel und Christoph Clermont (1997) als „Tugend der Orientierungslosigkeit“ etikettiert worden ist. (Man kann zur Charakterisierung dieser Attitüde aber auch auf die altösterreichische Einsicht zurückgreifen, dass die Lage zwar hoffnungslos, aber keines-

wegs ernst sei – vgl. dazu z.B. Peter L. Berger in Prisching 2001, 151.) Diese Geisteshaltung ist dadurch gekennzeichnet, dass man weder (mehr) kindisch ist, noch erwachsen, sondern dass man in einem komplizierten Zusammenhang von ‚eigenen‘, nicht etwa von individuellen, vielmehr von einfach *nicht*-erwachsenen-typischen Wichtigkeiten lebt.²

Vermutlich noch nie in der Geschichte der Moderne waren die kulturellen Werkzeuge bzw. war das geistige Rüstzeug der älteren Leute und der Erwachsenen so stumpf, so veraltet, ja möglicherweise: so gefährlich wie ‚heute‘ für das, was ‚morgen‘ zu tun sein wird (vgl. dazu auch Hitzler/Pfadenhauer 2000). Viele der ‚kanonischen‘ Bildungsinhalte sind für Heranwachsende vor dem Hintergrund ihrer eigenen Realitätserfahrungen und Zukunftsaussichten heutzutage dermaßen obsolet, dass sie sie bestenfalls als irrelevant ansehen. Und irgendwelche pädagogischen Verpflichtungsappelle oder gar staatlichen Zwangsmaßnahmen zur Erzeugung, Steigerung oder Erhaltung von Bildungsbeflissenheit oder wenigstens von Bildungsangebotsakzeptanz werden (unbeschadet ihrer möglichen konkreten Wirksamkeit) die Plausibilität unseres Bildungssystems und der daraus hervorgehenden Offerten für Heranwachsende mit Sicherheit keinesfalls erhöhen. Denn auch die wohlmeinendsten Pädagogen – oder vielleicht gerade sie – haben denen, die sie bilden sollen, derzeit kaum *mehr* anzubieten als die Hoffnung, nicht alles, was zu erwerben sie empfehlen, sei unnützer Ballast oder erweise sich gar als Scheuklappe dort, wo ein unverstellter Blick sich als überlebensnotwendig erweisen könnte. Insofern stehen wir beileibe nicht einfach ‚einmal mehr‘ vor einem Inter-Generationen-Problem, sondern vor der Notwendigkeit einer fast nietzscheanisch radikalen Umwertung aller Bildungswerte: vor einer Neu-Erfindung des Was und des Wie des Wissenswerten.

Die Entdeckung der Szene als Lern-Ort

Bis anhin aber sind junge Menschen darauf verwiesen, sich alle möglichen, *ihnen* zukunftstauglich erscheinenden Kompetenzen anzueignen – auf durchaus unvorhergesehenen Wegen und nicht selten auf zumindest von Erwachsenen als problematisch empfundene Weisen. Dazu gehören, um nur einige besonders ‚kritische‘ – aber keineswegs irrationale – ‚Kompetenzformen‘ zu benennen, z.B. Eigenzeitvermehrung durch ‚Zeitdiebstähle‘ (insbesondere mittels Schulschwänzen), gewaltförmige Interessensdurchsetzungen, Erfahrungen bzw. Kleinhandel mit illegalen Drogen sowie diverse Formen der illegalen Nutzung des Internets. Weniger ‚kriminalisierend‘ gesprochen: Junge Menschen können bei dem und mit dem, womit sie sich konfrontiert sehen, immer weniger damit rechnen, für sie brauchbare Problemlösungen von älteren bzw. von erwachsenen Leuten zu bekommen. Sie sehen sich stattdessen darauf verwiesen, *eigene* Konzepte zu entwickeln: Konzepte für Ressourcenbeschaffung, für die Nutzung von Konsumangeboten und von kulturellen Optionen; kurz: Konzepte für *ihre* Selbstverwirklichungs- und *ihre* Lebensgestaltungschancen.

Die Bildungsprogramme herkömmlicher Agenturen der Sozialisation – wie schulische und nachschulische Ausbildungsstätten, Familien sowie kirchliche und politische Organisationen bzw. Jugendverbände – scheinen den *tatsächlichen* existenziellen Fragen Jugendlicher hingegen immer weniger gerecht zu werden: In diesen Programmen finden Jugendliche typischerweise weder mehr *ihnen* brauchbar erscheinende Vorgaben zur sinnhaften Abstimmung und Bewältigung *ihrer* lebenspraktischen Probleme, noch finden sie dort zuverlässige Anleitungen zur Passage gegenwärtiger und künftiger Lebensphasen. Solche Vorgaben und Anleitungen finden Jugendliche viel eher zum einen (natürlich) in den Medien, zum anderen und unseres Erachtens tatsächlich ‚nachhaltiger‘ (weil weit weniger illusionär, sondern eigen-erlebbar) in einer kaum noch überschaubaren Vielzahl juveniler Ge-

sellungsgebilde, in denen ganz unterschiedliche Themen wichtig und ganz unterschiedliche Verhaltensweisen angemessen sind.³

Insbesondere in sogenannten Szenen (vgl. dazu Hitzler/Bucher/Niederbacher 2005; vgl. auch www.jugendszenen.com) suchen insbesondere Jugendliche das, was sie in der Nachbarschaft, im Betrieb, in der Gemeinde, in Kirchen, Verbänden oder Vereinen immer seltener und was sie auch in ihren Familien und Verwandtschaften nicht, und immer öfter noch nicht einmal mehr in ihren Intim-Partnern finden: Verbündete für ihre Interessen, Kumpane für ihre Neigungen, Partner ihrer Projekte, Komplementäre ihrer Leidenschaften, kurz gesagt: Freunde, Gleichgesinnte, Gesinnungsfreunde. Diese Gleichgesinnten finden sie *hier*, weil sie sich *ihre* Szene entsprechend *ihren* Wichtigkeiten auswählen.

Strukturell lässt sich ‚Szene‘ definieren als Netzwerk von Akteuren, die bestimmte materiale und mentale Formen der kollektiven Selbst-Stilisierung teilen und diese Gemeinsamkeiten kommunikativ stabilisieren, modifizieren oder transformieren. Jede Szene hat dabei *ihre* zentrale Thema, auf das hin die Aktivitäten der jeweiligen Szenegänger ausgerichtet sind. Dieses Thema können z.B. ein bestimmter Musikstil, eine Sportart, eine politische Idee, eine bestimmte Weltanschauung, spezielle

Konsumgegenstände (Autos, Kleidung etc.) oder auch eine auf ein bestimmtes Artefakt (z.B. den Computer) gerichtete Technik-Affinität sein. Und zumindest bei genauerer Betrachtung erweisen sich gerade auch solche Szenen als sozial-zeit-räumliche Enklaven, in denen es eben nicht *nur* ‚action‘ gibt, in denen also nicht *nur* Freizeithedonismen gefrönt wird, sondern in denen – auf der Basis je besonderer Verhaltensweisen, Deutungsmuster und Werthaltungen – *auch* maßgebliche Kompetenzbildungsprozesse stattfinden, die *von den in ihnen engagierten Jugendlichen selber* als für sie lebenspraktisch relevant begriffen werden.

Zumindest aus einer um Werturteilsneutralität sich bemühen *wissensoziologischen* Perspektive betrachtet, werden in Szenen somit nicht etwa keine, sondern werden hier zum einen zwar eher diffuse, zum anderen aber auch sehr konkrete, über das ‚Leben in Szenen‘ selber hinaus alltagspraktisch relevante und berufspraktisch verwertbare Kompetenzen entwickelt, vermittelt und angeeignet. Sichtbar werden Szenen als ‚Lern-Orte‘ allerdings nur in dem Maße, in dem die jeweiligen *Wichtigkeiten* der Szenegänger und die die mannigfaltigen Szenen jeweils prägenden Wertsetzungen unvoreingenommen in den Blick genommen werden (vgl. dazu auch bereits Hitzler/Pfadenhauer 2001a).

Kategorien des Kompetenz-Leitfadens

Der von uns für eine Expertise zum Thema „Unsichtbare Bildungsprogramme?“ für den 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (vgl. Hitzler/Pfadenhauer 2005a, vgl. auch Hitzler/Pfadenhauer 2005b) entwickelte Leitfaden zur Erfassung ‚szenetypischer‘ Kompetenzformen differenziert diese in sechs Stufen:

formen 1 und 2) oder ob sie sich auch außerhalb der Szene verwerten lassen (Kompetenzformen 3 bis 6).

Bei den ‚nur‘ *innerhalb* der Szene verwertbaren Kompetenzen haben wir gefragt, ob diese das Potential bergen, in der Szene Ressourcen schöpfen zu können, wobei wir mit dem Aspekt der Ressourcenschöpfung vor allem auf individuelle Verdienstmöglichkeiten mit Szeneaktivitäten *in* der Szene fokussiert haben. Die *außerhalb* der Szene verwert-

1	Basale szeneeintern relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die innerhalb der Szene relevant sind, aber kein Potential zur Ressourcenschöpfung haben)
2	Szeneintern relevante Kompetenzen zur Ressourcenschöpfung (Kompetenzen, die innerhalb der Szene relevant und zur Ressourcenschöpfung in der Szene hinreichend sind)
3	Allgemein alltagspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die auch außerhalb der Szene im Alltag relevant sind)
4	Nicht-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die über die Szene hinaus berufspraktisch verwertbar sind, die sich jedoch nicht oder nur schlecht ‚dokumentieren‘ lassen)
5	Quasi-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die über die Szene hinaus berufspraktisch verwertbar sind und mit der Vorlage von ‚Werken‘ nachgewiesen werden können)
6	Formal-zertifizierte berufspraktisch relevante Kompetenzen (Kompetenzen, die sich als Berufsqualifikation formal nachweisen lassen)

Unserer These entsprechend, dass in Szenen – jedenfalls *auch* – Kompetenzen vermittelt werden, die nicht nur unmittelbar für das Szeneleben, sondern darüber hinaus relevant sind bzw. sein können, haben wir naheliegender Weise vor allem auch auf die Frage der Verwertbarkeit und Nachweisbarkeit der hier vermittelten Kompetenzen geachtet. Dabei haben wir prinzipiell danach unterschieden, ob sich die in Szenen entwickelten und angeeigneten Kompetenzen ‚nur‘ in der Szene (Kompetenz-

formen 1 und 2) oder ob sie sich auch außerhalb der Szene verwerten lassen (Kompetenzformen 3 bis 6). Bei den ‚nur‘ *innerhalb* der Szene verwertbaren Kompetenzen haben wir gefragt, ob diese das Potential bergen, in der Szene Ressourcen schöpfen zu können, wobei wir mit dem Aspekt der Ressourcenschöpfung vor allem auf individuelle Verdienstmöglichkeiten mit Szeneaktivitäten *in* der Szene fokussiert haben. Die *außerhalb* der Szene verwert-

baren Kompetenzen haben wir daraufhin differenziert, ob sie ‚nur‘ von einer allgemeinen *alltagspraktischen* Relevanz sind (Kompetenzform 3), oder ob ihnen *darüber hinaus (auch) eine berufspraktische* Relevanz zugesprochen werden kann. Uneingeschränkte Berufsrelevanz unterstellen wir sowohl bei jenen Kompetenzen, die in der Szene im Rahmen formalisierter Qualifikationen (etwa durch einen HHK-anerkannten Lehrabschluss) erworben werden (Kompetenzform 6), als auch bei

solchen Kompetenzen, die auf proto-formalisierten Bildungsprozessen, z.B. auf Hospitation, Praktikum oder Volontariat, oder auf dem Prinzip des ‚teaching and learning by doing‘, beruhen (Kompetenzformen 5 und 4).

Als (uneingeschränkt) berufsrelevant betrachten wir also mittels formal *und* mittels nicht-formal ‚gültigen‘ Zertifikaten nachgewiesene Qualifikationen, denn das formale Bildungs- und Ausbildungssystem basiert in Deutschland auf „Berufsprofilen“, d.h. auf Festschreibungen von Lerninhalten, Lernmethoden und Lernorten, die genau definierte Qualifikationen beinhalten, deren Erwerb mittels amtlicher Leistungsnachweise (Zeugnisse, Urkunden) dokumentiert wird, in denen der erfolgreiche Abschluss einer Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme oder die zufriedenstellende Leistung bei einem Test oder einer Prüfung bestätigt wird. Indem diese Berufsprofile den ‚richtigen‘ Weg zu einer bestimmten Berufsqualifikation beschreiben, blenden sie proto-formalisierte Bildungsprozesse weitgehend, informelle nachgerade vollständig aus. Aufgrund seines engen Zuschnitts auf arbeitsplatzbezogene Anforderungen wird der Qualifikationsbegriff allerdings inzwischen als zu eng und deshalb als analytisch wenig nützlich kritisiert (vgl. dazu Kurz 2002).

Von berufspraktischer Relevanz sprechen wir auch dann, wenn die im Rahmen des Lebens und Arbeitens in einer Szene vermittelten, angeeigneten und entwickelten Kompetenzen zwar (auch) im Rahmen von Erwerbstätigkeiten außerhalb der Szene eingesetzt werden können bzw. nachgefragt sind, wenn diese Kompetenzen aber *nicht* mittels ‚amtlichen‘ und/oder über die Szene hinaus mehr oder weniger ‚selbstverständlich‘ anerkannten Zertifikaten nachgewiesen werden können.⁴ Gleichwohl lassen sich manche berufspraktisch relevanten Kompetenzen – insbesondere mittels vorführ- oder vorlegbaren ‚Werken‘ (wie Artikeln in Fanzines oder Szenemagazinen; Flyerdesigns, Tonaufnahmen, Videomitschnitten usw.) dokumentieren, d.h. durch *Quasi-Zertifikate* nachweisen (Kompetenzform 5).⁵ Andere, ebenfalls berufspraktisch relevante Kompetenzen (so z.B. elektro- und gerä-

technische Dienst- und Hilfsleistungen, Tätigkeiten im sogenannten Gastro-Bereich, Personenbetreuung, Fahrdienste usw.) erweisen sich als ‚sperriger‘ bzw. ‚flüchtiger‘ hinsichtlich des Nachweises ihres Erwerbs (Kompetenzform 4).

Diesen Leitfaden, den wir ursprünglich aus den auf alle möglichen Formen von Wichtigkeiten und Kenntnissen, von Vollzugsroutinen, Fähigkeiten und Befugnissen fokussierten materialen Beschreibungen der uns seit Mitte der Neunziger Jahre vertrauten Techno-Party-Szene heraus entwickelt haben (vgl. dazu z.B. Hitzler/Pfadenhauer 1998, 2001b, 2002 und 2004), haben wir also verwendet zur strukturell differenzierten Erfassung von Szenekompetenzen schlechthin⁶, die wir für die Expertise im Weiteren dann an den Fallbeispielen (1) der *musikzentrierten* Hardcore-Szene, (2) der *sportzentrierten* Skater-Szene und (3) der *technikspielzentrierten* LAN-Szene aufgezeigt haben. Im Kontext einer anderen Studie haben wir uns dann auch noch (4) mit ‚Lernprozessen‘ in der ‚bewegten‘ Szene der Globalisierungskritiker befasst (vgl. Hitzler/Niederbacher/Bernerburg 2006; vgl. dazu auch Bernerburg/Niederbacher 2007).

Zur ‚Architektur‘ der Kompetenz-Bildung in Szenen

Unter dem Gesichtspunkt ihrer Verwertbarkeit – und eben diese analytische Spur haben wir in den materialen Teilen der Expertise besonders interessiert verfolgt – lassen sich Kompetenzen prinzipiell danach unterscheiden, in welchen Bereichen des täglichen Lebens sie sich als praktisch relevant erweisen⁷: Während einige Kompetenzen – wie z.B. die Einübung von ‚akzeptablem‘ Sozialverhalten (insbesondere also von Umgangsformen), die Orientierung im sozialen Raum, das Engagement in einer Gemeinschaft und zum ‚Wohle‘ der Gemeinschaft sowie eine ‚zeitgemäße‘ Medienkompetenz – in einem basalen Sinne allgemein alltagspraktisch relevant sind, lassen sich andere Kompetenzen nur in bestimmten Ausschnitten des Alltags (hier: innerhalb von Szenen bzw. genauer: der jeweiligen Szene) verwerten – z.B. Beherrschung der Szene-

sprache (im Sinne einer Ethnosemantik), Dekodierungen und Kodierung szenespezifischer Zeichen und Symbole, Gebräuche und Sitten und eine signifikante Verschiebung biographisch vorgängiger Relevanzsetzungen hin zu in der Szene geltenden ‚Wichtigkeiten‘.

Generell – d.h. für alle Szenen gleichermaßen – ist das (umfassende und gleichwohl in der Regel eher beiläufige als konzentrierte) Wissen über die Geschichte der Szene, ihre spezifischen (impliziten und expliziten) Regeln, ihre besonderen Werthaltungen, ihren Stil, ihre Ästhetik und ihr zentrales Thema von besonderer ‚mythologischer‘ Bedeutung: In kommunikativen und interaktiven Zusammenhängen hat derartiges Wissen wesentlich die Funktion, Zugehörigkeit zu markieren. Jemand der derlei weiß, verhält sich in Szene-Kontexten seltener unangebracht und wird von anderen Szenegängern als interessanter (weil kompetenter) Gesprächspartner geschätzt. Diese szenespezifische ‚Allgemeinbildung‘ kann im Verbund mit anderen (theoretischen oder praktischen) Kompetenzen durchaus die Basis bilden für kreative, organisatorische oder informationsvermittelnde Betätigungen (beispielsweise kann es beim Gestalten von Flyern und Internetseiten, bei der adäquaten Auswahl eines Lineups oder beim Verfassen von Fanzineartikeln und -kolumnen nützlich sein). Unbeschadet dessen taugt dieses ‚Allgemeinwissen‘ *alleine* üblicherweise *nicht* zur Ressourcenschöpfung, sondern hat allenfalls auf der Ebene der Selbstdarstellung seinen Nutzwert.

Manche anderen bzw. darüber hinausgehenden Kompetenzen bergen allerdings durchaus das Potential zu immaterieller und in nicht unerheblichem Maße auch zu finanzieller Ressourcenschöpfung – z.B. ein über längere Zeiträume hin kontinuierliches Engagement beim Erzeugen und Sichern der Rahmenbedingungen eines ‚gelingenden‘ Szenelebens oder sonstige in Bezug auf die Szene-‚Wichtigkeiten‘ herausragende Leistungen, kontextspezifische charismatische bzw. ‚Star‘-Qualitäten, aber auch signifikante Risikobereitschaft im Hinblick auf die Nutzung szenespezifischer Ressourcenquellen (mitunter im Zwischenbereich von

Legalität und Illegalität); jedenfalls eine starke und relativ andauernde Ausrichtung auf *für die Szene* (insgesamt oder in Teilen) unverzichtbare Relevanzen.⁸

Als für den Einzelnen existentiell besonders bedeutsam betrachten wir aber vor allem solche (Arten von) Kompetenzen, die auch im *beruflichen* Alltag, d.h. im Erwerbsleben (*außerhalb* von Szenen) eingesetzt werden können.⁹ Berufspraktisch relevante Kompetenzen differenzieren wir wiederum hinsichtlich ihrer Nachweisbarkeit: Manche dieser berufspraktisch relevanten Kompetenzen lassen sich nicht oder nur schlecht dokumentieren – wie z.B. technisch-handwerkliches Wissen und Können, Einstellung auf komplexe Arbeitsabläufe (nicht selten unter Zeitdruck), Situationsflexibilität und -kreativität und eine ständige Erweiterung der allgemeinen Lernbefähigung. Andere Kompetenzen – wie Musik machen, Kunstobjekte herstellen, Fotografieren, Videografieren, Designen, Schreiben, Verträge schließen usw. – können mit der Vorlage von ‚Werken‘ und Selbst-Dokumentationen, d.h. von Quasi-Zertifikaten, und nochmals andere Kompetenzen schließlich können als Berufsqualifikation *formal* nachgewiesen werden. Berufliche Qualifikation hat sich somit als ein bestimmter Typ von Kompetenz erwiesen – nämlich als arbeitsplatz- bzw. berufsrelevante Kompetenz, deren Erwerb prinzipiell *auch in Szenen* in Form von Zertifikaten attestiert wird und nachgewiesen werden kann.¹⁰

Während das formalisierte Lernen in Szenen sich im Wesentlichen auf ‚Lehrstellen‘ in von der IHK als ‚Ausbildungsbetriebe‘ anerkannten Szene-Organisationen beschränkt, erweisen sich Hospitationen, Praktika und Volontariate usw. als ‚Normalform‘ von in Szenen vermittelten, erwerbsarbeitsqualifizierenden Kompetenzen. Wir weisen aber nachdrücklich darauf hin, dass tatsächlich alle *deci* in der Literatur verhandelten Varianten von Bildungs- bzw. Lernprozessen in Szenen stattfinden. D.h.: die Kompetenzvermittlung, -aneignung und -entwicklung vollzieht sich hier sowohl in *informellen* als auch in *proto-formalisierten* als auch (wenn auch in geringem Maße) in *formalisierten* Bildungs-

prozessen – überwiegend allerdings als ‚learning by doing‘ (also ohne dass die Szenegänger typischerweise *beabsichtigen*, sich bestimmtes Wissen bzw. bestimmte Wissensvorräte anzueignen). Diese Kompetenz-Bildung ist, dies sei nochmals ausdrücklich betont, symptomatisch durch lebenspraktische Interessen motiviert und (zumindest vordergründig) auch auf diese Interessen ausgerichtet.¹¹

In diesem Sinne also erweisen sich Jugendzonen als bislang weitestgehend ‚unbeachtete‘ und ‚unbeobachtete‘ Bildungsinstitutionen. Allerdings ist das ‚Programm‘ dieser Bildungsinstitutionen nicht nur ungeschrieben, sondern eben ‚unsichtbar‘ – unsichtbar nicht nur für die Augen von Bildungspolitikern, sondern weitgehend auch für die Szenegänger selber, da Kompetenzen hier, wie schon mehrfach festgestellt, überwiegend doch in eher beiläufigen Entwicklungs- und Aneignungsprozessen erworben werden. D.h. vereinfacht ausgedrückt: Der Szenegänger geht dem nach, was ihn interessiert, und vor allem dem, was ihm Spaß macht.¹² Und der Spaß besteht nicht zum Wenigsten darin, Dinge zu tun, die von ‚Erwachsenen‘ als reine Zerstreuung angesehen werden.¹³

Unsere Befunde zufolge können Szenen also sehr wohl als soziale Umfelder begriffen werden, die eigenständige Lernprozesse hochgradig begünstigen,¹⁴ denn ‚Anerkennung‘ durch die Peers ist in erheblichem Maße an die (eigenständige) Durchführung von bzw. an die (aktive) Partizipation an szenespezifischen Organisations- und Produktivitätstätigkeiten sowie an Formen des (persönlichen) Engagements in diversen Interessensbereichen gebunden – und zugleich ohne den Einsatz kooperativer sozialer Fähigkeiten schlicht nicht (jedenfalls nicht in vollem Umfang) möglich.

Anmerkungen

¹ Im Bereich schulischer Bildung, d.h. aus schulpädagogischer Perspektive, wird unter ‚Edutainment‘ zwar häufig noch schlicht der Einsatz von Lernsoftware als didaktischem Mittel verstanden (vgl. Sommer 1999). Im Kontext der Konzeptentwicklung von Freizeit- und Kultureinrichtungen hingegen bezeichnet ‚Edutainment‘ insbesondere die Amalgamierung bildender Lern- und erlebnisreicher Unterhaltungselemente auf eine für die Besucher möglichst attraktive Weise (vgl. Nahrstedt 2002a und 2002b). Zum einen avancieren Erlebnis- und Vergnügungsorten zu Lernorten, an denen ein (gerade noch) ‚sichtbares‘ Bildungsprogramm verfolgt wird – wie zum Beispiel in der ‚Biosphäre‘ Potsdam, die als überdachter botanischer Garten nicht mehr ausschließlich der Erholung, Rekreation und einer (ästhetisierten) Erfahrung exotischer Naturerlebnisse dienen soll, sondern den Besuchern über Funksender und Bildschirmstationen diverse biologische Teilthemen als Bildungsangebote offeriert. Zum anderen unterliegt die Gestaltung und Konzeptionalisierung traditioneller Bildungsinstitutionen einem nicht zu übersehenden erlebnisorientierten Wandel, der sich in der umfassenden Ausstattung unterschiedlichster Museumstypen (z.B. der Deutschen Arbeiterschutz-Ausstellung in Dortmund) mit multimedialen Angeboten und Experimentierstationen ebenso zeigt, wie in der allerorten zu beobachtenden Einrichtung bzw. Neugründung sogenannter Science Centers, die – wie das ‚Universum‘ in Bremen – auf multimediale, interaktive und spielerische Formen der Wissensvermittlung mit dem Ziel der Förderung eines ‚Public Understanding of Science‘ setzen (vgl. für einen Überblick Nahrstedt u.a. 2002, kritisch dazu Meder 2002). Eine, wenn auch eher schlichte Form des ‚Edutainments‘ findet sich schließlich auch in Jugendzentren, also in jenen städtischen und kirchlichen Anlaufstellen für Jugendliche, die vor allem der mehr oder weniger ‚beaufsichtigten‘ Begegnung, Verlustierung und Unterhaltung dienen, die aber auch Beratung in persönlichen Problemlagen (z.B. in der Schule, mit Eltern, Freunden und Partnern) und Gelegenheiten zum Austausch über als jugendrelevant und tagesaktuell betrachtete Themen (z.B. der Politik, Kirche, Gesellschaft) vorsehen.

² An einem lapidaren Beispiel verdeutlicht. Fragen wie die, inwiefern eine ‚wilde‘ Veranstaltung in einer einsturzfährdeten Bauruine ein Problem ist, diskutieren ‚typische‘ Erwachsene in einem Vernunftfraum zwischen ordnungsamtlichem Genehmigungsverfahren und kategorischem Imperativ da ‚Jugendliche‘ jeglichen Alters hingegen wollen einfach eine Party machen.

³ Während Sachwalter überkommener Bildungs Ideale und Bildungsprogrammatiken, gleich welcher Art, bei den von ihnen verfolgten Rezipienten also gerne eine nachlassende Bereitschaft und Befähigung zur konzentrierten Aneignung von nach Meinung dieser Sachwalter erwerbswürdigen Kenntnissen konstatieren, stehen dieser Mutmaßung einer

zivilisationsepidemischen Konzentrationsschwäche vielfältige Befunde einschlägiger empirischer Forschungen gegenüber, denen zufolge nicht zum wenigsten Jugendliche auch heutzutage sich typischerweise sehr wohl über lange Zeiträume hinweg, hoch konzentriert und mit großem Eifer auf alle möglichen Thematiken und Problemstellungen einlassen. Sie tun dies allerdings abhängig von ihren je eigenen situativen Dispositionen, ihren Stimmungen, ihren Interessen, ihren Wertsetzungen usw.

⁴ Während sich das in formalisierten Lernprozessen erworbene Wissen durch Tests und Prüfungen auf der Basis von Lehrplänen, Ausbildungs- und Prüfungsordnungen erfassen und bewerten lässt, deren Ergebnisse in Form von Zeugnissen und Zertifikaten dokumentiert werden, ist die Frage nach der Erfassung und Bewertung von in proto-formalisierten und informellen Lernprozessen erworbenem Wissen und Können bis heute unbeantwortet. Sie wird jedoch zunehmend zum Gegenstand wissenschaftlicher und bildungspolitischer Aufmerksamkeit (vgl. Straka 2003, Björnåvold 2002).

⁵ In Großbritannien wird die Zertifizierung von Kompetenzen unabhängig vom Ort, von der Zeit und von der Art und Weise der Aneignung als sogenannter ‚Portfolioansatz‘ bereits offiziell praktiziert. Hier sammelt der Prüfungskandidat Belege, d.h. Werkstücke, Dokumente oder Beobachtungsberichte, für seine gezeigten Kompetenzen, die sowohl von internen Prüfern einer Bildungseinrichtung als auch von externen Prüfern begutachtet werden (vgl. Käßlinger/Puhl 2003).

⁶ Vor allem, um Szenen als Lern- bzw. Kompetenzbildungsorte überhaupt erst auf die Agenda öffentlicher Wahrnehmung zu setzen, haben wir hier absichtsvoll einen sehr wertigen Kompetenzbegriff gewählt. Unser Erhebungsfokus war dabei darauf gerichtet, systematisch danach zu fragen, was Szene-Einsteiger typischerweise (noch) nicht kennen und können, über welche Kenntnisse und Techniken Szenegänger regelmäßig und selbstverständlich verfügen und welche Fertigkeiten und Fähigkeiten von solchen Personen, die dem sogenannten Szene-Kern zugerechnet werden können, hoch routiniert und zum Teil mit Perfektion eingesetzt werden. Damit unterstellen wir, dass Kompetenzbildungs- bzw. -entwicklungsprozesse sozusagen ‚synchron‘ zu Szenekarrieren (vom ‚Rand‘ zum ‚Kern‘) verlaufen. Soziologisch bislang ungeklärt ist, auf welchen außerszenischen Bildungsgrundlagen die Szenekompetenzbildung wie aufruft und wie sie durch außerszenische Aktivitäten begleitet und befördert wird.

⁷ Kategorien wie Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Selbstorganisationskompetenz, Selbstdarstellungskompetenz, Kooperationskompetenz, Delegationskompetenz usw. hingegen lassen sich nur rein analytisch (vgl. dazu nochmals Kurz 2002, 603), also materialunabhängig unterscheiden, fließen aber im Szeneleben ebenso zusammen wie im privaten und beruflichen Alltag.

⁸ Manche Kompetenzen lassen sich ‚in der Szene‘ bzw. im Szenekontext prinzipiell (d.h. sozusagen von jedermann) zu Geld machen, manche lassen sich hingegen nur von manchen zu Geld machen: einerseits von den Besten, andererseits von den Erfahrensten.

⁹ Manches kulturelle Kapital lässt sich also nur szeneeintern in soziales, ökonomisches Kapital transformieren, manches lässt sich auch draußen ‚kapitalisieren‘. Auf die Frage nach den tatsächlichen Chancen, szeneeintern erworbene Kompetenzen ressourcenschöpfend auf szeneeexterne Anforderungen anzuwenden, lässt sich anhand des vorliegenden empirischen Materials keine eindeutige, begründbare und verallgemeinerungsfähige Antwort finden. Die Übertragbarkeit ist vor dem Hintergrund einer je individuellen Reflexions- bzw. Transformationsfähigkeit zu betrachten und zudem in Abhängigkeit von der individuellen Bereitschaft zu sehen, Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend einer gezielten Aufgabenstellung oder Nachfrage zu modifizieren: Jemand, der in seiner Szene etwas kann, muss keineswegs zwangsläufig bereit sein, diese Kompetenz auch dann zu nutzen, wenn sie von außerhalb der Szene nachgefragt wird. Andererseits kann jemand szeneeintern hochgradig ausgefeilte Kompetenzmuster entwickeln, für die außerhalb der Szene keine oder zumindest keine ressourcenrelevante Nachfrage besteht.

¹⁰ Allerdings sind die formalen Ausbildungsmöglichkeiten in den verschiedenen von uns untersuchten Szenen (noch) sehr unterschiedlich weit entwickelt. Sie schwanken sozusagen zwischen ersten ‚Aussichten‘ auf entstehende formale Ausbildungsplätze (etwa in der LAN-Szene) hin und bereits ganz ‚normal‘ gewordenen Ausbildungsverhältnissen – auch für neu entstandene Berufsbilder – in Szene-Unternehmen (vor allem in der Techno-Party-Szene, aber auch schon in der Skater-Szene) da.

¹¹ Die verschiedenen und verschiedenartigen Kompetenzen, die jeweils in einer Szene vermittelt, erworben und entwickelt werden, haben sich vor allem im Hinblick auf die jeweiligen Besonderheiten und Wichtigkeiten dieser Szene erschlossen. Dabei hat nun die Frage, welche (Arten von) Kompetenzen sich Szenegänger untereinander, Szenemacher untereinander, Szeneorganisatoren an Szenegänger, Szenegänger und Szeneorganisatoren an (bisher) nicht zur Szene gehörende Jugendliche („Newcomer“) vermitteln, einen ständig ‚mitlaufenden‘ Fokus der Betrachtung gebildet. Und grosso modo können wir im Hinblick auf diesen ‚mitlaufenden‘ Fokus zusammenfassend konstatieren, dass auch dort, wo sich Szene-Eliten ausgebildet haben, unübersehbar und anhaltend ein ständiger Austausch zwischen den ‚Ebenen‘ der Macher und der Mit-Macher stattfindet, weil sich auch das Mitglied der Szene-Elite typischerweise vor allem als Mitglied der Szene begreift – und verhält (vgl. dazu auch Hitzler/Pfadenhauer 2004). Ja, vermutlich ist der Szene-Macher gerade deshalb und auch in dem Maße dangefristig und relativ erfolgreich, weil er und wie er – sozu-

sagen wertrational (durchaus im Sinne von Max Weber 1972, 12f) – bezogen auf die kulturellen Besonderheiten und zu großen Teilen impliziten Verhaltenskodizes seiner Szene agiert, weiß und wie er also genügend ‚Witterung‘ für den richtigen ‚Stallgeruch‘ besitzt und (infolgedessen) auch selber genügend ‚Stallgeruch‘ verbreitet.

¹² Dass auch dabei szenespezifische Einstellungsmuster durchaus sozialisatorische Effekte nach sich ziehen, ist augenscheinlich nicht von der Hand zu weisen. Allerdings entzieht sich das Ausmaß der Wirkungsintensität innersezenischer Sozialisationsprozesse unseren Möglichkeiten einer verallgemeinernden Bewertung. Denkbar ist sowohl eine Bestärkung (bereits vor Beginn der Szenezugehörigkeit) vorhandener szene-affiner Haltungen. Denkbar ist aber ebenso eine Übernahme neuer Wertorientierungen. Derartige Bildungsprozesse weisen allem Anschein nach jeweils individuelle Unterschiede auf und müssten infolgedessen am biographischen Einzelfall geklärt werden.

¹³ Diese (keineswegs neue) Erkenntnis insbesondere zwingt diejenigen pädagogischen und politischen Bildungshüter, die überhaupt geneigt sind, das Bildungspotential von Szenen zu erkennen und gar zu fördern, u.E. eine Haltung auf, die dezidiert darin besteht, nichts zu tun – also nicht mit Maßnahmen welcher Art auch immer, seien sie noch so gut gemeint, in die hier ablaufenden, intern organisierten und gesteuerten Bildungsprozesse einzugreifen: „Nothing has to be done!“ lautet dementsprechend die oberste Direktive, die zu beherzigen wir nachdrücklich empfehlen.

¹⁴ Aber auch wenn in ihnen dergestalt nachgerade ideale Rahmenbedingungen für die Einübung und Erprobung von Kompetenzen gegeben sind, sind Szenen nicht einfach ‚Spielwiesen‘ – weder unter finanziellen Aspekten (z.B. wegen der Haftung für erfolglose Projekte) noch in anderer Hinsicht (z.B. weil eine hochgradige Identifikation mit szenespezifischen ‚Wichtigkeiten‘ ständig auch das Risiko des Verlustes von Selbstwertgefühl, also des existentiellen Scheiterns in sich bzw. mit sich trägt) – denn ‚hinter‘ dem, was der Szenegänger tut, steht symptomatischerweise kein ‚Erwachsener‘ (weder ein Lehrer noch ein Elternteil noch sonst wer), der allfällige Missgeschicke ausmerzen und die Letztverantwortung tragen würde. Kurz: In Szenen lernt man von den anderen, durch die anderen, aber eben auch mit den anderen, dass man selber für das sorgen muss, was einem wichtig ist bzw. dass man zuständig ist – für sich wie auch für das, was man tut.

LITERATUR

Bemerburg, Ivonne/Niederbacher, Arne (2007) (Hrsg.): *Die Globalisierung und ihre Kritik(er). Zum Stand der aktuellen Globalisierungsdebatte*. Wiesbaden

Björnård, Jens (2001): *Lernen sichtbar machen. Ermittlung, Bewertung und Anerkennung nicht formal erworbener Kompetenzen in Europa*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften / CEDEFOP: Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung.

Blask, Falko (1996): *„Ich will Spaß!“* München

Goebel, Johannes/Clermont, Christoph (1997): *Die Tugend der Orientierungslosigkeit*. Berlin

Hitzler, Ronald/Bucher, Thomas/Niederbacher, Arne (2005): *Leben in Szenen. Formen jugendlicher Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden

Hitzler, Ronald/Niederbacher, Arne/Bemerburg, Ivonne (2006): *Globalisierungskritiker: Eine „bewegte Szene“?* Dortmund: Abschlussbericht an die DFG (Geschäftszeichen HI 690/9-1)

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (1998): *„Let your body take control!“ Zur ethnographischen Kulturanalyse der Techno-Szene*. In: Bohmack, Ralf/Marowski, Winfried (Hrsg.): *Biographieforschung und Kulturanalyse*. Opladen, S. 75-92

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2000): *Die Lage ist hoffnungslos, aber nicht ernst! (Erwerbs-)Probleme junger Leute heute und die anderen Werten von Jugendlichen*. In: Heutlage, Robert/Vogt, Ludgera (Hrsg.): *Identitäten im Umbruch*. Opladen, S. 361-380

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2001a): *Unsichtbare Moral(en)? Zum ethischen Orientierungspotenzial von Jugendzonen*. In: Altmendinger, Jutta (Hrsg.): *Gute Gesellschaft? Teil B*. Opladen, S. 823-837

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2001b) (Hrsg.): *Techno-Soziologie. Erkundungen einer Jugendkultur*. Opladen

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2002): *Existential Strategies: The Making of Community and Politics in the Techno/Rave Scene*. In: Kotarba, Joseph A./Johnson, John M. (eds.): *Postmodern Existential Sociology*. Walnut Creek et al., S. 87-101

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2004): *Die Macher und ihre Freunde. Schließungsprozeduren in der Techno-Party-Szene*. In: Hitzler, Ronald/Horubostel, Stefan/Mohr, Cornelia (Hrsg.): *Elitenmacht*. Wiesbaden, S. 315-329

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2005a): *Unsichtbare Bildungsprogramme? Zur Entwicklung und Aneignung praxisrelevanter Kompetenzen in Jugendzonen*. Düsseldorf: Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW

Hitzler, Ronald/Pfadenbauer, Michaela (2005b): *Bildung in der Gemeinschaft. Zur Erfassung von Kompetenzaneignung in Jugendzonen*. In: Tully, Claus J. (Hrsg.): *Lernen in flexibilisierten Welten. Wie sich das Lernen der Jugend verändert*. Weinheim, S. 237-254

Kapplinger, Bernd/Puhl, Achim (2003): *Zur Zertifizierung von Kompetenzen*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Online im Internet: URL: http://www.die-bonn.de/espriddokumentel/doc.2003/kaepplinger03_01.pdf

Kurz, Constanze (2002): *Innovation und Kompetenzen im Wandel industrieller Organisationskulturen*. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 35. Jg., H. 4, S. 601-615

Meder, Norbert (2002): *Nicht informelles Lernen, sondern informelle Bildung ist das gesellschaftliche Problem*. In: *Spektrum Freizeit*, 24. Jg., H. 1, S. 8-17

Nabstede, Wolfgang (2002a): *Lernort Erlebniswelt. Neue Formen informeller Bildung in der Wissensgesellschaft*. Bielefeld

Nabstede, Wolfgang (2002b) (Hrsg.): *Lernen in Erlebniswelten*. Bielefeld

Nabstede, Wolfgang/Brinkmann, Dieter/Roeken, Guido/Thiele, Heike (2002): *Freizeitaktivitäten als Lernwelten. Eine Herausforderung für die Erziehungswissenschaft*. In: *Spektrum Freizeit*, 24. Jg., H. 1, S. 41-69

Prisching, Manfred (2001) (Hrsg.): *Gesellschaft verstehen*. Wien

Sommer, Winfried (1999): *Eduainment. Spielend lernen in der Informationsgesellschaft*. Karlsruhe: Landesbildstelle Baden (Sonderdruck)

Straka, Gerald A. (2003) (Hrsg.): *Zertifizierung von formell und informell erworbener beruflicher Kompetenzen*. Münster

Weber, Max (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen